Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270734
Centre d'intérêt: 260

Gladu-Bissonnette, Sylvie.

L'utilisation du modelage, du jeu de rôles et de l'auto-contrôle comme mode d'intervention auprès d'enfants mésadaptés socio-affectifs graves : rapport de recherche / Sylvie Gladu, Jean Archambault. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service aux étudiants, Bureau de la consultation personnelle, 1980.
60 p. : ill. ; 28 cm.

Code: 810014. Bibliographie: p. 42-44.

Cote Dewey: 371.94'09714/G543u Cote LC: LC/4706/.C38

Descripteur(s): *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Perturbé affectif *Comportement de l'enfant *Modification du comportement *Attention *Auto-éducation *Enseignement individualisé *Béhaviorisme *Education spéciale *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole Saint-Pascal-Baylon (Montréal, Québec) *LIRE (Programme)

Présentation et évaluation d'un programme d'intervention destiné à apprendre aux enfants mésadaptés socio-affectifs des comportements sociaux et des comportements de rendement adaptés au milieu scolaire. La première étape du projet a consisté à observer librement les élèves qui faisaient l'objet de l'intervention et à dresser une grille d'observation. Quant à l'intervention, elle se situe dans le cadre de l'analyse expérimentale du comportement (approche behaviorale) et consiste: 1. à entraîner des enseignantes à la distribution sélective de l'attention; 2. à entraîner les élèves-cibles à l'auto-instruction; 3. à individualiser l'enseignement par l'utilisation de la méthode LIRE.

La classe de l'école Saint-Pascal-Baylon, où a eu lieu en 1979-1980 le programme d'intervention, compte 23 élèves dont trois seulement sont nés au Québec et parlent français. Les élèves concernés par le projet présentaient certaines difficultés d'adaptation (mésadaptés socio-affectifs) de même que des troubles d'apprentissage dans les principales matières scolaires. Seulement six élèves (quatre garçons et deux filles de sept et huit ans) ont été identifiés comme étant en difficulté et ont fait l'objet de l'intervention. La cueillette des données s'effectue, pour chacun des élèves-cibles, à l'aide de grilles d'observation des comportements appropriés et inappropriés.

Les résultats montrent que les élèves en difficulté d'adaptation augmentent la fréquence de leurs comportements appropriés suite à l'application de la distribution sélective de l'attention (DSA) par les enseignantes et qu'ils les maintiennent par la suite grâce à l'entraînement aux auto-instructions. Il serait cependant avantageux que les enseignantes puissent appliquer plus systématiquement la technique de DSA, ce qui s'est avéré difficile au cours de cette expérimentation.

L'individualisation de l'enseignement en lecture n'a pu être accomplie et n'a donc pas été évaluée dans ce rapport.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270734

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

SERVICE AUX ETUDIANTS

Bureau de la consultation personnelle

L'utilisation du modelage, du jeu de rôles et de l'auto-contrôle comme mode d'intervention auprès d'enfants mésadaptés socio-affectifs graves

R A P P O R T D E R E C H E R C H E

Sylvie Gladu
Psychologue

Jean Archambault
Psychologue

SEPTEMBRE 1980

810014

3737 est rue Sherbrooke Montreal Que H1X 1B1 (514) 525-6311

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention spéciale du ministère de l'Education accordée en vertu de l'énoncé de politique et du plan d'action pour l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

TABLE DES MATIERES

page

TITRE DU PROJET 1

COMMISSION SCOLAIRE ET ECOLE IMPLIQUEE 1

MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE OU D'EXPERIMENTATION 1

PLAN DE RECHERCHE 2

Modèle d'organisation de l'intervention 2

Spécification des difficultés des élèves concernés 2
Nombre d'élèves présentant des difficultés 3
Groupe d'âge 4
Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier" 4
Organisation humaine et physique de l'école 7
Les intervenants et leurs fonctions 9
Assiette-horaire 10
Facteurs géographiques 11

Les objectifs de la recherche 11

Opérationnalisation de l'objectif général 12

Les hypothèses posées 13

Elaboration du modèle d'intervention 13

L'explication de la problématique particulière de la population-cible en relation avec l'intervention 13
Les objectifs de l'intervention 18
La description du type d'intervention adopté 19

page

Calendrier de la démarche de recherche 25

Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation . 26

Moyens d'évaluation 26
Méthode d'analyse 28

Présentation des résultats 28

Interprétation et discussion 36

IMPACT SOCIAL 38

Mesures prises pour informer les parents, les maîtres et les élèves de la nature de la portée de ce projet .. 38

Attitude des parents, des maîtres, des élèves et des autres 39

REFERENCES 42

APPENDICE A: Protocole, verbalisations et tâches 45

TITRE DU PROJET

L'utilisation du modelage, du jeu de rôles et de l'auto-contrôle comme mode d'intervention auprès d'enfants mésadaptés socio-affectifs graves.

COMMISSION SCOLAIRE ET ECOLE IMPLIQUEE

Commission des écoles catholiques de Montréal: école Saint-Pascal Baylon.

MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'EXPERIMENTATION

Sylvie Gladu (psychologue), intervenant
Jean Archambault (psychologue), consultant
Georges Ouellet (psychologue, responsable de la psychologie à la C.é.c.M.), responsable de l'équipe de recherche
Diane Parent-Poitras (psychologue), intervenant
Linda Dionne (conseillère en rééducation), observateur
Jean-Guy Thibodeau (technicien en psychométrie), observateur

RESPONSABLE DU PROJET

Pierre Baulu, directeur du Bureau de la consultation personnelle

PLAN DE RECHERCHE

Modèle d'organisation de l'intervention

Spécification des difficultés des élèves concernés

Les élèves concernés par ce projet présentaient certaines difficultés d'adaptation (mésadaptés socio-affectif: m.s.a.), de même que des troubles d'apprentissages dans les principales matières scolaires.

Le projet s'est réalisé à l'école Saint-Pascal-Baylon qui compte une population de 650 élèves. Au moins 75% de cette population est immigrante et comporte 26 nationalités différentes.

La classe où s'est effectuée le programme d'intervention compte 23 élèves dont trois seulement sont nés au Québec et parlent français. La liste de tous les élèves de la classe avec leur pays d'origine et la langue parlée à la maison est présentée ailleurs (cf. appendice A du rapport d'étape). Il est donc possible de voir, en consultant cette liste, que la population de la classe est extrêmement hétérogène sur les plans de la nationalité et de la langue maternelle. En fait, 87% des élèves de cette classe sont immigrants et leur langue maternelle n'est pas le français. Il va sans dire que cette situation apporte certaines difficultés sur le plan de la communication. Les enseignantes doivent constamment répéter et expliquer, de façon détaillée, les consignes qu'elles donnent. Egalement, elles doivent vérifier, à plusieurs occasions dans la journée, la bonne compréhension de mots ou d'expressions.

Parmi ces élèves, suite à des références faites par les enseignantes des années précédentes, six ont été identifiés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Leurs lieux d'origine et leurs langues maternelles sont respectivement:

a) Hafti (créole),
b) Hafti (créole),
c) Iles Grenades (anglais),
d) Grèce (grec),
e) Québec (anglais),
f) Québec (français).

Le processus qui a été suivi pour aboutir à la recommandation de mesures spéciales d'adaptation (classe régulière avec intégration d'enfants mésadaptés supportés par deux enseignantes dont une orthopédagogue) pour ces élèves a consisté généralement en une observation directe du comportement des enfants en classe l'an passé, une évaluation individuelle de même qu'une étude du milieu familial. A l'aide de cette première évaluation réalisée l'an passé et poursuivie cette année dans le cadre du projet, plusieurs informations ont pu être recueillies afin de mieux connaître la population d'enfant sur laquelle portait l'intervention.

Nombre d'élèves présentant des difficultés

A l'intérieur de la classe où se déroulait le projet, seulement six enfants étaient directement touchés par l'intervention. Ces élèves ont donc été évalués régulièrement afin de vérifier leurs progrès. Dans ce but, leurs difficultés ont été précisées qualitativement et quantitativement. Par la suite, ils ont fait l'objet d'interventions spécifiques qui ont été programmées en fonction de leurs difficultés personnelles.

Cependant, les 17 autres élèves de la classe, sans pour autant avoir été identifiés en difficulté d'adaptation, ont bénéficié également d'interventions plus générales au niveau de toute la classe. La raison de ceci est qu'il est impossible de mettre en application certaines mesures sans toucher l'ensemble de la classe. C'est le cas, entre autres, du réaménagement du fonctionnement de la classe, de l'utilisation de la distribution sélective de l'attention et de la clarification des consignes. D'ailleurs, dans la perspective du présent projet, il est normal de travailler avec l'ensemble du groupe où sont intégrés les enfants en difficulté d'adaptation.

Groupe d'âge

Les élèves touchés dans ce projet comptent 12 filles et 11 garçons qui se situent entre six ans neuf mois et huit ans six mois, avec une moyenne d'âge de sept ans six mois.

Les six élèves-cibles (deux filles et quatre garçons) se répartissent, pour leur part, entre sept ans six mois et huit ans trois mois, avec une moyenne d'âge de sept ans huit mois.

Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"

Les six élèves en difficulté d'adaptation, sur lesquels porte plus spécifiquement l'intervention proposée dans le cadre du présent projet, sont intégrés dans une seule classe régulière de deuxième année parallèle. Malgré cette première étape notable vers une intégration plus grande des élèves en difficulté au secteur régulier, il n'en demeure pas moins que ces élèves sont encore marginalisés au sein même de la classe.

D'un côté, les six élèves en difficulté d'adaptation sont regroupés dans un coin de la classe, en une seule équipe qui est dirigée surtout, sinon exclusivement, par l'orthopédagogue attitrée à cette classe. De l'autre côté, les 17 autres élèves forment une deuxième équipe dont la charge est dévolue au professeur régulier.

Cette dichotomie est prévue essentiellement pour l'enseignement du français car les deux groupes d'élèves présentent des niveaux d'apprentissage différents. Ainsi, pendant que les élèves dit "réguliers" apprennent de nouveaux phonèmes du niveau deuxième année avec leur professeur, les élèves dit "mésadaptés" revoient les phonèmes de première année avec l'orthopédagogue.

Jusqu'à présent, cette formule semble adéquate puisqu'elle permet de respecter à la fois le niveau et le rythme des enfants. Toutefois, ce mode de fonctionnement se retrouve assez régulièrement dans l'enseignement des mathématiques, même si les deux groupes d'élèves se trouvent exactement au même niveau. Cette situation s'explique la plupart du temps par le fait que le synchronisme ou encore la coordination entre les deux enseignantes n'est pas tout à fait au point.

Les tâches demandées en français par chacune des enseignantes à leur groupe d'élèves respectifs n'ont souvent pas la même durée. Par ailleurs, les enfants en difficulté d'adaptation perdent beaucoup de temps dans la réalisation des tâches qui leur sont demandées. Il en résulte donc un décalage important dans le temps que prennent les deux groupes d'enfants pour faire un exercice en français.

Etant donné que la leçon de mathématiques suit généralement celle de français, le même décalage se prolonge. Ainsi, le professeur régulier aborde la leçon de mathématiques avec son groupe d'élèves. Pendant ce temps, l'orthopédagogue, plutôt que de suspendre momentanément

l'exercice de français afin d'intégrer les élèves de son groupe à celui régulier pour la leçon de mathématiques, attend que tous aient terminé.

Il va sans dire que cette situation provoque plusieurs difficultés.

a) Certains élèves du groupe des six enfants en difficulté d'adaptation terminent assez rapidement la tâche demandée. Alors, ils doivent attendre que les autres élèves du groupe aient terminé en essayant de s'occuper du mieux possible. Parfois, cette période d'attente est assez longue, ce qui entraîne alors une désorganisation du comportement des enfants.

b) L'enseignante régulière, pendant ce laps de temps, donne sa leçon de mathématiques avec parfois certains problèmes puisqu'elle est dérangée par les enfants de l'autre groupe qui se désorganisent.

c) Quand l'enseignante régulière termine la leçon de mathématiques avec son groupe, elle reprend alors immédiatement les mêmes explications pour les autres élèves, ce qui est, selon elle, excessivement ennuyeux.

d) Finalement, lors de cette reprise, il y a souvent des difficultés puisque les enfants ont eu l'occasion de voir et d'écouter, en partie ou en totalité, la première version ce qui diminue grandement l'aspect nouveauté de ces apprentissages et, par le fait même, leur intérêt.

Tous les aspects mentionnés précédemment décrivent assez bien la localisation des élèves-cibles, de même que leur fonctionnement par rapport à ceux de leurs pairs. Bien qu'il y ait plusieurs autres éléments importants dans le fonctionnement de la classe, il n'est pas nécessaire de les énumérer pour justifier le besoin d'un réaménagement du fonctionnement de la classe.

Ainsi, lors de l'intervention, la première étape a visé une restructuration du fonctionnement de la classe, une réorganisation des activités prévues pour les élèves réguliers et mésadaptés et une planification concertée de l'action des deux enseignantes. Tout ceci a pour but de mettre en place une structure qui favorise, de par sa nature, l'émission plus fréquente de comportements appropriés par les élèves et, également, de réaliser une intégration plus réelle des élèves en difficulté au sein de la classe.

Organisation humaine et physique de l'école

L'école Saint-Pascal-Baylon, dans laquelle se réalise le projet, compte 650 élèves dont au moins 75% sont immigrants. Au total, 26 nationalités différentes ont été répertoriées. C'est donc une école où il existe certaines difficultés de communication entre le milieu scolaire et le milieu familial compte tenu des différences de langage. De plus, cette école se situe dans un quartier socio-économiquement défavorisé.

Toutefois, afin de pallier à ces difficultés, l'école se charge de l'organisation de nombreux projets visant une meilleure intégration

des immigrants au milieu québécois. Par ailleurs, l'école assure des services de garderie matin et soir et de dîner à l'école pour les élèves dont les parents travaillent afin de répondre le plus pleinement possible aux besoins manifestés par ce milieu.

Cette école compte actuellement 30 classes fermées dont 19 classes régulières, deux classes de récupération, une classe avec mesures spéciales d'adaptation et huit classes d'accueil. Ces classes sont réparties comme suit:

a) trois maternelles françaises,
b) deux maternelles d'accueil
c) quatre première année,
d) quatre deuxième année,
e) quatre troisième année,
f) deux quatrième année,
g) deux cinquième année,
h) une cinquième année et sixième année combinée,
i) deux sixième année,
j) six classes d'accueil (réparties de la première à la sixième année).

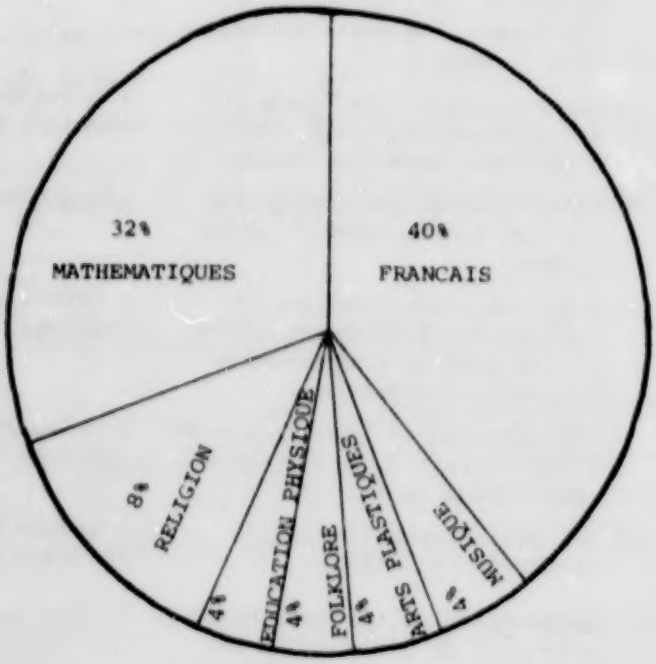
Au total, 40 enseignants oeuvrent dans cette école dont six orthopédagogues en dénombrement flottant, en classe de récupération et en classe d'adaptation. Il y a également un psychologue, un psychoéducateur et une travailleuse sociale qui donnent des services à la population de l'école.

Les intervenants et leurs fonctions

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
Psychologue (2)	- Entraînement (in vivo) des enseignantes à la distribution sélective de l'attention et application de cette technique dans la classe.	12 heures/sem. (pendant 9 sem.)
	- Supervision et feed-back aux enseignantes sur leur manière d'utiliser cette technique.	1 heure/sem. (pendant 12 sem.)
	- Planification et réorganisation du fonctionnement de la classe.	1 heure/sem.
	- Entrevues individuelles et collectives avec les élèves-cibles pour un entraînement aux auto-instructions.	6 heures/sem. (pendant 3 sem.)
	- Implantation et supervision de l'application du programme de rééducation en lecture.	3 heures/sem. (pendant 4 sem.)
	- Evaluation individuelle du rendement en lecture.	2 heures/sem. (pendant 6 sem.)
Enseignante (1) et orthopédagogue (1)	- Application de la distribution sélective de l'attention au cours des diverses tâches d'enseignement.	25 heures/sem.
	- Utilisation dans la classe de certaines formules-types de l'entraînement aux auto-instructions.	application continue
	- Application du programme de rééducation en lecture auprès des six élèves-cibles.	5 heures/sem. (pendant 4 sem.)

Assiette-horaire

La répartition du temps pour chacune des matières scolaires est indiquée ci-dessous en fonction d'une semaine. L'intervention décrite dans le projet se situe à différents moments selon le cheminement de l'expérimentation.



A) La distribution sélective de l'attention est utilisée de façon continue tout au long de la semaine, quelles que soient les activités.

B) L'entraînement aux auto-instructions se réalise sur une courte période de temps. Cependant, l'utilisation de cette technique par les élèves doit l'être de façon continue.

C) L'individualisation de l'enseignement se fait pendant les périodes de français selon le besoin de chaque élève.

Facteurs géographiques

L'école se situe dans une région urbaine (Montréal). Le territoire qu'elle dessert couvre un rayon d'environ deux milles ce qui exige alors le transport scolaire des élèves demeurant à la périphérie de ce territoire. Toutefois, aucune difficulté ou répercussion de cet état de faits n'a été observée au cours de la réalisation du projet.

Les objectifs de la recherche

Le présent projet vise à démontrer de façon pratique et scientifique que l'intégration adéquate des élèves mésadaptés socio-affectifs au fonctionnement régulier et normal de la classe est possible si l'intervention utilisée peut être qualifiée de la façon suivante.

Opérationnelle: ceci suppose l'utilisation de grilles d'analyse de comportements et de méthodes d'intervention adaptées au milieu scolaire et développées dans le cadre de recherches appliquées. Une telle approche devrait contribuer à "démédicaliser" l'intervention auprès de l'enfant en définissant ses problèmes et leurs solutions en termes fonctionnels.

Accessible à tous les intervenants: les méthodes prévues dans le programme d'intervention de même que leurs objectifs seront expliqués de façon claire et précise à tous les intervenants (enfant, parent, enseignant et professionnel) afin que chacun d'eux puisse utiliser et comprendre toute la démarche de l'intervention.

Génératrice de cohérence: étant donné que le problème et l'intervention sont définis en termes opérationnels, il deviendra plus facile pour toutes les personnes concernées (enfant, parent, enseignant et professionnel) de concerter leurs actions éducatives et rééducatives.

Apte à rendre le pédagogue de plus en plus autonome face à tous les aspects du développement de l'enfant: ceci pourra être atteint en sensibilisant et en formant le pédagogue à l'approche behaviorale.

Opérationnalisation de l'objectif général

a) Revue de littérature
b) Choix et planification de l'intervention
c) Détermination du schème expérimental
d) Détermination des variables dépendantes (comportements d'attention à la tâche et rendement en lecture)
e) Construction des instruments de mesure pour l'évaluation des variables dépendantes (grille d'observation et épreuve de lecture)
f) Evaluation des élèves en lecture (prétest) et observation des comportements manifestés par les élèves à chacune des phases de l'expérimentation
g) Mise en place de l'intervention de manière séquentielle (dsa, entraînement aux auto-instructions et individualisation de la lecture)
h) Evaluation continue des changements comportementaux par le biais d'une observation régulière (quatre fois/semaine) des élèves et postest en lecture
i) Analyse des résultats en fonction des diverses phases de l'intervention
j) Evaluation de l'impact de l'intervention auprès de cette clientèle d'élèves

Les hypothèses posées

Les hypothèses à vérifier dans le cadre de ce projet de recherche sont les suivantes:

a) Les élèves mésadaptés socio-affectifs soumis au programme d'intervention augmenteront significativement la fréquence de leurs comportements sociaux appropriés par rapport à leur niveau initial.

b) Les élèves identifiés comme mésadaptés socio-affectifs présenteront une augmentation significative de leur rendement en lecture par rapport à leur niveau initial.

c) Lors de la période de relance, les élèves ayant bénéficié du programme d'intervention vont présenter une stabilité des comportements sociaux récemment acquis.

Elaboration du modèle d'intervention

L'explication de la problématique particulière de la population-cible en relation avec l'intervention

La population d'élèves visée par l'intervention manifeste certains problèmes du comportement. Ces enfants identifiés comme étant mésadaptés socio-affectifs présentent une faible attention à la tâche et, conséquemment, une panoplie de comportements dérangeants ou inappropriés à la situation de classe.

Etant donné cet état de faits, il devient difficile pour l'enseignant de canaliser ses énergies sur sa tâche d'enseignement puisqu'il doit constamment se préoccuper de l'aspect comportemental des élèves. Par ailleurs, le temps d'apprentissage fourni tant par les élèves-cibles que par les autres enfants de la classe se trouve considérablement réduit, ce qui limite la possibilité d'acquérir aussi rapidement les diverses notions du programme scolaire.

Face à cette situation, il s'est donc avéré essentiel d'évaluer l'aspect quantitatif de la problématique, ce qui s'est réalisé en deux étapes distinctes, soit l'observation libre et la construction d'une grille d' bservation.

A) Observation libre

Afin de spécifier certains éléments qui serviront à déterminer les instruments de mesure à utiliser et à orienter l'intervention, une observation libre s'avère nécessaire. Celle-ci s'est échelonnée sur trois avant-midi et a été effectuée par deux observateurs qui notaient tous les comportements non appropriés qu'émettaient les élèves-cibles. Ainsi, l'observation libre a permis d'opérationnaliser les comportements-cibles et le type d'attention ou de conséquences que l'enseignante et l'orthopédagogue distribuent suite aux comportements émis par les élèves, de voir le fonctionnement général de la classe, le type d'activités utilisées et finalement, de voir de quelle façon les enfants mésadaptés socio-affectifs ne sont pas réellement intégrés à la classe régulière. Cette observation a permis de constater que les consignes des enseignantes ne sont pas toujours claires et rarement constantes, que les activités sont plus ou moins structurées, que les enfants mésadaptés socio-affectifs ne sont pas réellement intégrés à la classe régulière puisque ces élèves sont divisés en

deux groupes, d'un côté les six élèves mésadaptés et de l'autre, les 17 élèves réguliers. De plus, l'observation libre a aussi démontré que l'attention que les enseignantes donnent aux comportements émis était plutôt négative et survenait principalement suite aux comportements non appropriés des élèves. Quant au fonctionnement général, l'orthopédagogue s'occupe principalement des six élèves-cibles et l'enseignante des 17 autres élèves.

Le bilan de ces observations a permis de faire un portrait personnel de chacun des élèves en ce qui a trait aux types de comportements problématiques émis. Les comportements énumérés (cf. appendice C du rapport d'étape) peuvent sembler à prime abord très dérangeants pour l'ensemble de la classe. Cependant, compte tenu de l'organisation et du fonctionnement de la classe, ces comportements s'avèrent peu dérangeants pour l'ensemble des élèves réguliers puisqu'ils sont éloignés physiquement des élèves-cibles. Ce n'est toutefois pas le cas de ces derniers puisqu'ils s'encouragent les uns les autres dans la manifestation de comportements inappropriés étant donné qu'ils sont regroupés.

B) Grille d'observation

Ensuite, les observateurs ont dressé la liste de tous les comportements non appropriés des élèves-cibles et l'ont comparée à celle de Cobb (1971, cf. appendice D du rapport d'étape) et à celle de Becker, Madsen, Arnold et Thomas (1967, cf. appendice E du rapport d'étape). Cette comparaison a permis la construction d'une nouvelle grille de comportements, semblable à celles déjà construites mais augmentée de certains comportements qui n'apparaissaient sur aucune des deux listes consultées.

Une fois la liste des comportements (cf. appendice F du rapport d'étape) dressée, il faut construire une grille de cotation (cf. appendice G du rapport d'étape) de ces comportements. Les observateurs ont opté pour une grille divisant les comportements en deux catégories:

a) attention à la tâche (ON-TASK),
b) inattention à la tâche (OFF-TASK).

Le choix de cette grille vient de sa facilité de cotation et du fait que le but de la recherche est l'apprentissage aux autoinstructions, c'est-à-dire, augmenter l'attention à la tâche: il est moins important d'indiquer avec précision quels genres de comportements non appropriés ont été émis. Il est préférable de savoir quel pourcentage d'attention est donnée à la tâche.

Par la suite, les observateurs ont construit une liste de conséquences positives et négatives (cf. appendice H du rapport d'étape) émises par les professeurs et les pairs à la suite des comportements des élèves-cibles. Cette grille est une adaptation de celles de Cobb (1971) et de Becker et al. (1967) (cf. appendice I du rapport d'étape).

Les conséquences sont cotées soit positives (compliments, approbations, etc.), soit négatives (réprimandes, remarques, etc.). Ceci rend plus facile la cotation puisqu'on ne cherche à connaître que le type d'attention qui est donné (positive ou négative), plutôt que la façon dont elle est distribuée (geste, regard, parole, etc.). La grille de cotation des comportements (cf. appendice G du rapport d'étape) sert à noter les comportements des élèves-cibles, des pairs et des enseignantes. Elle permet l'enregistrement de 30

intervalles d'observation. Pour chaque relevé, l'observateur note le nom de l'enfant, le nom de l'école, la date et l'heure de l'observation. Il identifie l'activité en cours et note, à l'aide d'un signe quelconque, le comportement de l'élève et au moyen d'un symbole arthmétique (+, -) les comportements des enseignantes et des pairs de l'élève-cible.

La grille est utilisée comme suit: la première colonne sert à enregistrer les comportements appropriés de l'élève tandis que la deuxième sert à enregistrer les comportements inappropriés. Les quatre colonnes suivantes servent à noter les conséquences des pairs: dans la première sont indiquées les conséquences individuelles positives, dans la deuxième, les conséquences individuelles négatives, dans la troisième, les conséquences de groupe positives et, dans la quatrième, les conséquences négatives. Dans les quatre colonnes suivantes, les mêmes types de conséquences sont enregistrés. Il s'agit cependant des conséquences distribuées par l'enseignante régulière, les quatre dernières colonnes étant réservées pour enregistrer les mêmes conséquences distribuées par l'orthopédagogue. La colonne "remarques" sert à inscrire l'activité en cours, les consignes des enseignantes ainsi qu'une brève description des comportements typiques émis dans certaines situations particulières. En bas de la grille, les carrés sont réservés pour effectuer le total des comportements et des conséquences.

En dessous, il est prévu d'indiquer le pourcentage des comportements et finalement, un espace est réservé pour indiquer la fidélité entre les deux observateurs.

La façon habituelle de faire les relevés est d'observer l'élève pendant dix secondes et de noter le comportement ainsi que les conséquences en cinq secondes. Ainsi, le relevé de 30 comportements prendra au total sept minutes et demi.

Le calcul en pourcentage des comportements s'effectue de la façon suivante: on additionne le nombre de comportements appropriés, on le divise par le nombre total de comportements, soit 30 et on le multiplie par 100. Le pourcentage des conséquences se calcule comme suit: la somme des conséquences positives et négatives données aux comportements "attention à la tâche", c'est-à-dire, "ON-TASK" sur le nombre de comportements appropriés, multiplié par 100 et le nombre des conséquences positives et négatives données aux comportements inappropriés sur le nombre total de comportements inappropriés, multiplié par 100.

L'observation s'effectue quatre fois par semaine. L'une de ces sessions sert à calculer la fidélité inter-juges, c'est-à-dire, l'accord qui existe entre les deux observateurs. Donc la fidélité inter-juges se calcule de la façon suivante: les deux observateurs cotent simultanément et indépendamment les comportements du même élève-cible. Par la suite, la somme des accords est divisée par le nombre total des comportements et multipliée par 100. Une fidélité égale ou supérieure à 80% est acceptable.

Les objectifs de l'intervention

Le présent projet vise à développer et expérimenter un programme d'intervention apte à apprendre aux enfants mésadaptés socio-affectifs des comportements sociaux appropriés et des comportements de rendement adaptés au milieu scolaire.

Les élèves présenteront donc une fréquence plus élevée de comportements d'attention à la tâche et, parallèlement, une baisse des comportements sociaux inappropriés. Par ailleurs, les enfants augmenteront leur rendement en lecture et ceci, spécialement lors de la mise en place du programme individualisé en lecture.

La description du type d'intervention adopté

L'intervention proposée se situe dans le cadre de l'analyse expérimentale du comportement (approche behaviorale).

A) Contexte théorique

Depuis longtemps, les enfants présentant des problèmes d'inattention à la tâche en classe ont canalisé beaucoup d'énergie, non seulement en regard des efforts constants déployés par les enseignants de ces élèves mais bien également, au niveau de la recherche qui a été réalisée en fonction de cette problématique.

Plusieurs recherches ont effectivement montré l'efficacité de diverses techniques de contrôle externe (appliqué par l'enseignant ou l'intervenant) visant à modifier les comportements d'inattention à la tâche. (Azrin et Powers, 1975; Barrish Saunders et Wolf, 1969; Becker, Madsen, Arnold et Thomas, 1967; Frederiksen et Frederiksen, 1975; Kaufman et O'Leary, 1972; Schulman, Susan, Stevens et Kupst, 1979). Toutefois, malgré les résultats obtenus grâce à ces techniques dont le contrôle est exercé exclusivement de l'extérieur, d'autres recherches utilisant des méthodes d'auto-contrôle ont révélé une efficacité

similaire de ces dernières et également, le fait que leur utilisation est moins onéreuse (Ballard et Glynn, 1975; Bolstad et Johnson, 1972; Dickie et Finegan, 1977; Drabman, Spitalnick et O'Leary, 1974; Glynn et Thomas, 1974; O'Leary et Dubey, 1979; Rosenbaum et Drabman, 1979; Thomas, 1976).

O'Leary et Dubey (1979) mentionnent à ce propos plusieurs raisons qui militent en faveur de l'utilisation des techniques d'auto-contrôle:

a) l'autonomie est valorisée par notre culture,

b) le professeur ou le parent peut ne pas être en mesure de mettre efficacement en oeuvre des contrôles externes,

c) lorsqu'un enfant contrôle bien son comportement, les adultes peuvent passer plus de temps à lui enseigner d'autres habiletés importantes,

d) l'enfant qui contrôle lui-même ses comportements est capable d'apprendre et de se comporter correctement lorsque la supervision de l'adulte n'est pas disponible,

e) enseigner à l'enfant à contrôler son propre comportement peut mener à des changements plus durables que de se fier uniquement sur des moyens d'influence externe.

Une méthode d'auto-contrôle qui semble intéressante consiste à entraîner l'enfant à produire des auto-instructions appropriées quant à la résolution d'une tâche (Bornstein et Quevillon, 1976; Meichenbaum et Goodman, 1971). Il s'agit d'abord de modeler

divers comportements verbaux qui facilitent la résolution de la tâche:

a) des questions en rapport avec la tâche:
Qu'est-ce que le professeur veut que je fasse?

b) des réponses à ces questions sous forme de répétitions cognitives:
Elle veut que je dessine un père Noël!

c) des auto-instructions qui guident l'accomplissement de la tâche:
D'abord, je fais un cercle pour son ventre.

d) de l'auto-renforcement:
Bravo, j'ai terminé mon père Noël!

On fait ensuite pratiquer ces comportements en estompant graduellement le support oral de telle sorte que le comportement terminal ne soit produit que de façon interne. Cette technique permet donc à l'enfant, à la fois d'acquérir une méthode de travail qu'il peut appliquer à ses tâches scolaires et, de modifier certains comportements sociaux problématiques.

Toutefois, Friedling et O'Leary (1979) constatent le peu de généralisation des acquis de la situation individuelle d'apprentissage à la situation naturelle de la classe. Selon eux, il est peut-être aussi important d'enseigner aux enfants pourquoi et quand utiliser les auto-instructions et de s'assurer qu'ils le font en classe que de leur enseigner comment s'auto-instruire. De plus, cette programmation de la généralisation de l'entraînement pourrait inclure le renforcement par le professeur de l'utilisation des

auto-instructions. A cet effet, O'Leary et O'Leary (1967) considèrent l'apprentissage de la distribution sélective de l'attention par le professeur comme préalable à toute intervention.

Enfin, certains auteurs ont montré qu'il était plus efficace de renforcer le rendement scolaire pour faire diminuer les comportements inappropriés, que de travailler directement sur ceux-ci (Ayllon et Roberts, 1974; Ferritor, Buckholdt, Hamblin et Smith, 1972). Dans la même veine, Friedling et O'Leary (1979) affirment qu'une des conditions de généralisation des auto-instructions à des situations de classe consiste en la ressemblance qui existe entre les tâches d'apprentissage et les tâches scolaires et dans le fait que ces dernières se situent au niveau des acquis de l'élève.

B) Spécification des programmes de rééducation

1- Distribution sélective de l'attention

Considérant ces prémices théoriques, la présente recherche propose trois modes d'intervention. En premier lieu, nous avons entraîné les deux enseignantes à la distribution sélective de l'attention. Il s'agit, pour elles, de donner leur attention aux comportements appropriés d'attention à la tâche des élèves et d'ignorer leurs comportements inappropriés. L'entraînement a compris une journée de formation théorique et pratique (voir le programme de la journée, en appendice J du rapport d'étape) où, après avoir expliqué les notions de base de l'approche behaviorale (comportements, renforcement, etc.), nous avons modelé aux enseignantes l'utilisation de la

distribution sélective de l'attention. Par la suite, elles ont pratiqué cette technique en jeu de rôles, dans des situations fictives de classe que nous leur avons proposées ou suggérées par elles. La deuxième étape de l'entraînement fut la présence en classe de deux intervenants pour supporter (feed-back, renforcement, instructions, modelage) l'application "in vivo" de la technique par les enseignantes.

L'observation libre nous ayant permis de constater que le climat actuel de la classe (attention excessive donnée aux comportements inappropriés, consignes confuses et non constantes) ne pourrait favoriser l'apprentissage des auto-instructions par les élèves-cibles, l'entraînement des enseignantes à la distribution sélective de l'attention nous apparut comme préalable à cette intervention pour créer, dans la classe, une atmosphère plus favorable. De plus, c'est une mesure qui devrait faciliter la généralisation et le maintien des auto-instructions dans la situation de classe. Notons que cet entraînement est apparié à une clarification des consignes et à une réorganisation de la classe permettant une meilleure intégration des élèves en difficulté et une plus grande coordination entre les deux enseignantes

2- Auto-instruction

Le deuxième mode d'intervention est l'entraînement des élèves-cibles aux auto-instructions. Ceci permet à l'élève d'apprendre une méthode de travail qui lui permettra de terminer et de réussir une tâche. Ceci est important puisque souvent, l'élève en difficulté se décourage devant la tâche, cesse d'y travailler et se désorganise parce qu'il ne sait comment l'accomplir. De

plus, l'apprentissage de l'auto-contrôle par l'élève diminue, pour l'enseignante, le fardeau du contrôle de la classe. Ainsi, plus l'élève devient habile en classe, dans l'accomplissement de ses tâches, plus il réussit et devient intéressé par la tâche. Il émettra alors davantage de comportements appropriés et c'est lui même qui contrôlera ses comportements. L'entraînement s'est effectué en suivant les étapes décrites par Meichenbaum et Goodman (1971) et les élèves-cibles ont été vus individuellement pour une période de temps totale d'environ deux heures (voir le protocole, les verbalisations ainsi que les tâches, en appendice A). Les tâches utilisées pour l'entraînement sont semblables aux tâches scolaires, comme le proposent Friedling et O'Leary (1979).

C) Spécification du programme pédagogique

L'individualisation de l'enseignement, tel que prévue dans la partie Spécification du programme pédagogique du rapport d'étape, n'a pu être réalisée entièrement. Cette étape qui prévoyait l'utilisation du programme L.i.r.e. (Montambeault et al., 1979), visait à favoriser la prévention ou la rééducation des difficultés en lecture ainsi que le maintien et la généralisation de l'apprentissage aux auto-instructions en fournissant aux élèves-cibles des tâches simples et graduées. L'étape préalable à l'implantation de ce programme s'est effectuée d'abord en fournissant un entraînement théorique et pratique aux enseignantes (une journée chacune) ainsi que de la supervision en classe. Deux périodes de grève, dans le secteur de l'éducation, ont empêché que l'application du programme par les professeurs ne dure plus d'une semaine. Cette courte période de temps ne peut évidemment pas donner des résultats significatifs. C'est pourquoi, aucune analyse des performances en lecture ne peut être présentée.

Calendrier de la démarche de recherche

Septembre et octobre

Etape préparatoire: revue de littérature, construction du schème expérimental, contact avec le milieu, précision du projet, préparation du matériel (auto-instructions).

Octobre et novembre

Observation: observation libre en classe, évaluation qualitative des élèves, élaboration des grilles d'observation, entraînement des observateurs, observation systématique (mesure du niveau opérant de base), prétest du rendement en lecture.

Novembre et décembre

Phase I de l'intervention: mise au point d'une formule d'entraînement des enseignants à la distribution sélective de l'attention, entraînement des enseignantes et supervision en classe, observation systématique (mesures continues).

Décembre et janvier

Rédaction du rapport d'étape et de la demande de reconduction.

Janvier et février

Etape non prévue: mise au point face à certaines difficultés dans la coordination des efforts des enseignantes en ce qui concerne leurs tâches respectives.

Février et mars

Phase II de l'intervention: élaboration de la méthode d'entraînement aux auto-instructions, entraînement des élèves-cibles aux auto-instructions, application de cette technique en classe, observation systématique (mesures continues).

Avril et mai

Phase III de l'intervention: entraînement des enseignantes à l'utilisation du programme individualisé de rééducation en lecture, application du programme d'individualisation en lecture, observation systématique (mesures continues).

Mai et juin

Posteste: observation systématique (mesures continues), postest du rendement en lecture.

Juin

Rédaction du rapport final: compilation et analyse des résultats, rédaction du contexte théorique, de la méthodologie et de l'interprétation des résultats.

Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

Moyens d'évaluation

La section Moyens d'évaluation comporte deux partie: le schème expérimental et les instruments de mesure.

A) Schème expérimental

Le schème expérimental, tel qu'il a été construit, sert à vérifier si la fréquence des comportements sociaux appropriés (variable dépendante) les élèves-cibles varie avec l'utilisation de différentes techniques de modification du comportement. Ces techniques sont, dans l'ordre selon lequel elles sont introduites dans la classe, la distribution sélective de l'attention, le réaménagement de la classe, les auto-instructions et l'individualisation de l'enseignement (variables indépendantes). Etant donné les contingences explicitées plus haut, on ne peut plus tenir compte de l'individualisation de l'enseignement comme variable indépendante.

Le schème expérimental se divise donc en deux parties:

a) l'évaluation des effets de la distribution sélective de l'attention et du réaménagement de la classe se fera par un schème AB,

b) l'évaluation des effets de l'entraînement aux auto-instructions s'effectuera à l'aide d'un schème à niveau de base multiples.

B) Instruments de mesure

Dans le cadre du projet, une seule formule d'évaluation est utilisée. Elle concerne la mesure des comportements appropriés et inappropriés émis par les élèves de même que les conséquences qui sont attribuées à ces comportements de la part des professeurs et des pairs. Ces derniers sont mesurés à l'aide de trois instruments (cf. appendices F, G et H du rapport d'étape) développés à partir de diverses grilles d'observation tel que mentionné au point Grille d'observation.

Par la suite, les fréquences de comportements appropriés et inappropriés et des conséquences individuelles et de groupe, positives ou négatives sont transformées en pourcentage en utilisant les méthodes de calcul décrites au point Grille d'observation.

C) Distribution sélective de l'attention et réaménagement de la classe

L'évaluation des effets de la distribution sélective de l'attention et du réaménagement de la classe s'effectue en comparant les données du niveau opérant de base à celles recueillies lors de la phase I de l'intervention. Ainsi, les pourcentages de comportements d'attention à la tâche calculés à ces deux moments de l'expérimentation sont analysés en fonction des variations enregistrées au niveau des pourcentages de conséquences individuelles et de groupe, positives et négatives.

D) Auto-instructions

L'évaluation des effets de l'entraînement aux auto-instructions se réalise en utilisant un schéma à niveaux de base multiples. Encore une fois, c'est à partir des pourcentages calculés aux différents niveaux de cette intervention qu'il est possible de dire si les auto-instructions ajoutent un effet positif à la première intervention de la phase I.

E) Individualisation de l'enseignement

L'évaluation des effets de l'individualisation de l'enseignement sur les comportements d'attention à la tâche ne pourra se faire compte tenu de la trop courte période de temps ou le programme L.i.r.e. a été en application.

Méthode d'analyse

Comme mentionné dans la section Moyens d'évaluation, le schème expérimental utilisé dans le cadre de cette expérimentation comporte deux parties. Ainsi, diverses méthodes d'analyse seront utilisées afin d'évaluer les effets de chacune des variables indépendantes introduites au cours des phases de l'intervention.

A) Comportements d'attention à la tâche

Tout d'abord, en ce qui concerne les comportements d'attention à la tâche, la cueillette des données s'effectue, pour chacun des élèves-cibles, à l'aide de grilles d'observation des comportements appropriés (on-task) et inappropriés (off-task) et des conséquences positives et négatives. Chacun de ces derniers éléments est enregistré selon la fréquence sur la grille de cotation, lors des observations. Le rythme auquel ces dernières sont réalisées est de quatre observations par semaine, dont l'une faite simultanément par deux observateurs indépendants afin de vérifier régulièrement la fidélité de l'enregistrement des données.

B) Rendement en lecture

L'évaluation du rendement en lecture ne peut non plus être effectuée pour les raisons citées plus haut.

Présentation des résultats

Cette partie qui expose et analyse les résultats comporte deux sections. La première traite des effets de la distribution sélective de l'attention alors que la seconde étudie les effets de l'entraînement aux auto-instructions.

Tout d'abord, la fidélité inter-juges a été vérifiée régulièrement au cours de l'expérimentation par deux observateurs indépendants. Les pourcentages de fidélité obtenus varient de 80% à 100% avec une moyenne de 93,93% de fidélité. Ces résultats permettent donc d'affirmer que les données enregistrées par les observateurs sont objectives et représentatives de ce qui se passe réellement pour chacun des élèves-cibles. Il est donc permis de dire que toute variation significative enregistrée pour les comportements émis par les élèves-cibles et pour les conséquences attribuées par les pairs ou les enseignantes traduirait, éventuellement, des changements réels et ne refléterait pas seulement des variations subjectives dues à la non fidélité des observateurs.

Ainsi, les résultats obtenus en ce qui a trait aux comportements sociaux peuvent donc être jugés comme fidèles ou représentatifs du comportement des élèves.

A) Analyse des effets de la distribution sélective de l'attention

Les pourcentages moyens de comportements appropriés émis par chaque élève, pour chaque phase expérimentale, sont présentés à la figure 1. La comparaison des résultats aux phases de NOB et de DSA révèle une augmentation du pourcentage de comportements appropriés chez chacun des élèves-cibles[1]. Les pourcentages atteints suite à l'application de la DSA sont appréciables compte tenu du point de départ de certains élèves (Vladina et Rose). La technique de DSA semble donc avoir eu un effet positif sur la fréquence des comportements d'attention à la tâche.

---

(1) Il est à noter que seules les données de cinq enfants sont analysées car un des élèves sélectionnés (Jean-Lou) a quitté l'école en cours d'année.

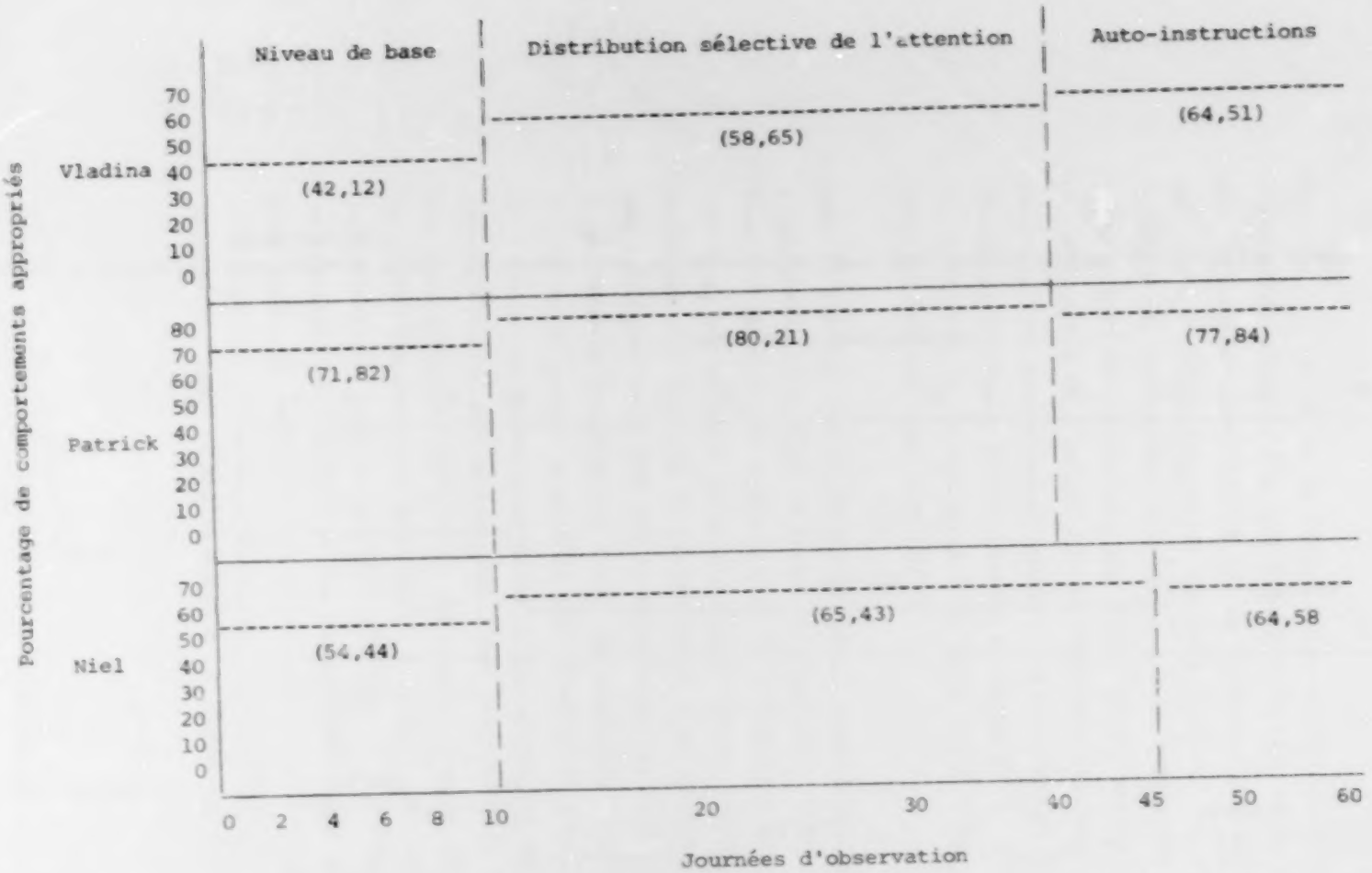


Figure 1: Pourcentage moyen de comportements appropriés émis par chaque élève, pour chaque phase expérimentale.

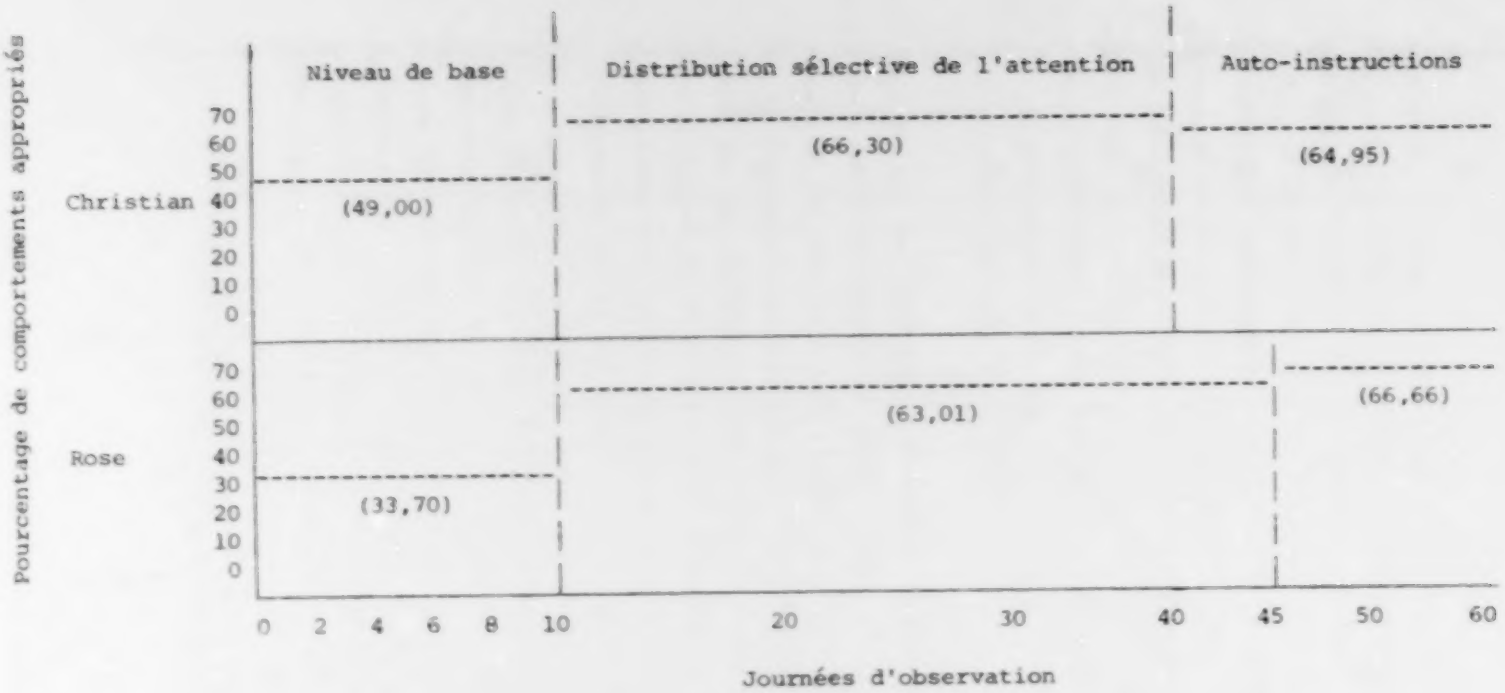


Figure 1 (suite): Pourcentage moyen de comportements appropriés émis par chaque élève, pour chaque phase expérimentale.

Toutefois, l'examen de la figure 2 qui reproduit les pourcentages d'attention octroyés aux comportements appropriés et inappropriés par les enseignantes, montre que la technique de DSA n'a été appliquée de façon rigoureuse que pour Patrick. On remarque en effet des changements simultanés qui se traduisent par une augmentation de l'attention aux comportements appropriés et par une diminution de l'attention aux comportements inappropriés. Ceci explique probablement pourquoi Patrick, malgré son point de départ relativement élevé, réussit à augmenter la fréquence de ses comportements d'attention à la tâche jusqu'à une moyenne de 80% , ce qui est très acceptable.

Dans le cas des autres élèves-cibles, l'application de la DSA s'est avérée partielle ou encore inconstante. Pour Vladina et Rose, on observe une augmentation de l'attention aux comportements appropriés mais aussi aux comportements inappropriés. Ainsi, seule une des facettes de la technique a été utilisée puisque l'un des principes de la DSA qui se traduit par le fait d'ignorer les comportements inappropriés n'est pas appliqué. Pour Niel, c'est l'inverse de ce qui se produit pour Vladina et Rose, car la baisse de l'attention aux comportements inappropriés qui se manifeste de façon évidente, est accompagnée d'une diminution de l'attention aux comportements appropriés. Là encore, seul un des principes de la DSA est respecté, soit celui d'ignorer les comportements inappropriés. Dans le cas de Christian, il y a effectivement une augmentation de l'attention aux comportements appropriés mais, en même temps, un maintien de l'attention fourni aux comportements inappropriés. Dans ce dernier cas, tout comme dans les trois précédents, seul un des aspects de la DSA est appliqué.

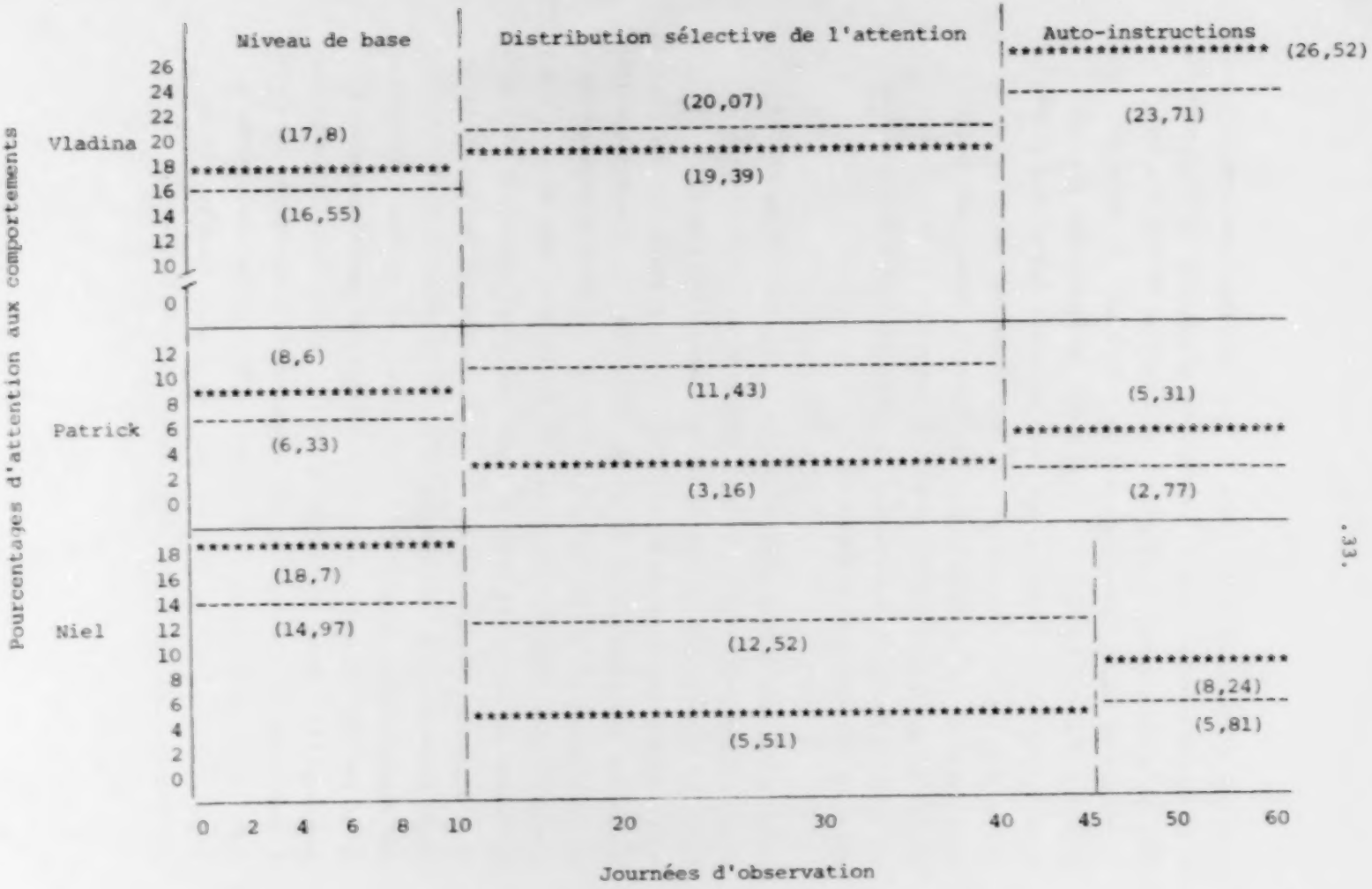


Figure 2: Pourcentages d'attention octroyés aux comportements appropriés (---) et inappropriés (***) pour chacun des élèves, lors de chaque phase expérimentale.

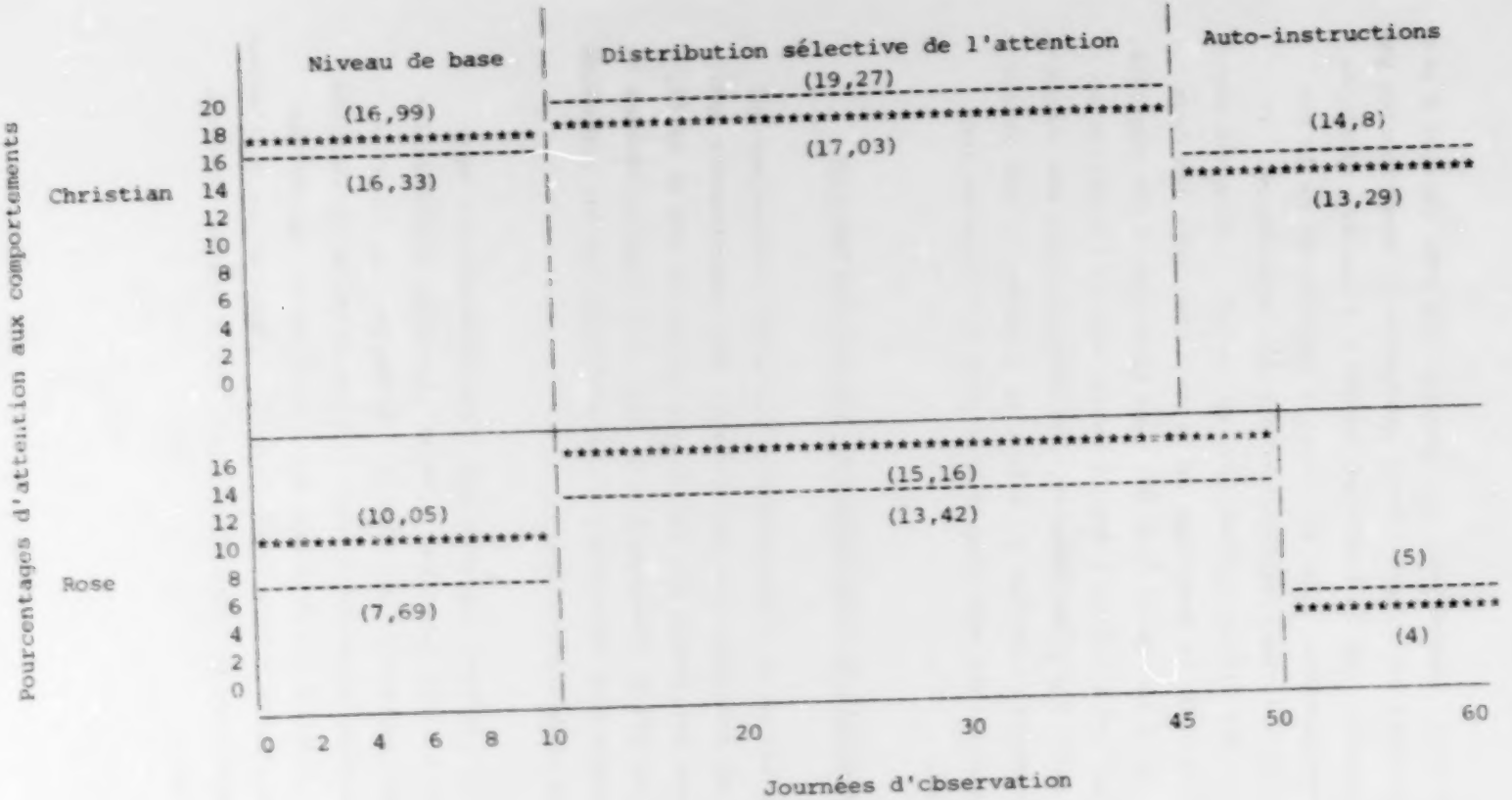


Figure 2 (suite): Pourcentages d'attention octroyés aux comportements appropriés (---) et inappropriés (***) pour chacun des élèves, lors de chaque phase expérimentale.

Il s'avère donc, compte tenu de l'analyse des pourcentages d'attention octroyés aux comportements appropriés et inappropriés par les enseignantes, que la technique de DSA n'a pas été appliquée de façon systématique. Par ailleurs, l'application de la DSA s'est caractérisée particulièrement par son inconstance. En fait, chacun des élèves-cibles, lors de la DSA, a reçu une version différente de la technique en ce sens que, soit les deux principes, soit seulement l'un des deux principes a été appliqué. Ces résultats nous incitent donc à penser que si l'application de la DSA avait été plus adéquate, les augmentations des comportements appropriés auraient pu être plus grandes, ce qui aurait permis d'obtenir une base plus solide pour les interventions subséquentes.

B) Analyse des effets de l'entraînement aux auto-instructions

L'étude des effets de l'entraînement aux auto-instructions qui s'effectue en comparant les pourcentages des comportements appropriés obtenus par chacun des élèves aux phases de DSA et de AI, révèle peu ou pas de changement. En fait, les faibles hausses ou baisses enregistrées témoignent d'une stabilisation des nouvelles acquisitions comportementales.

Ces résultats laissent supposer que l'entraînement aux auto-instructions n'a pas contribué à faire augmenter davantage les comportements appropriés des élèves. Toutefois, la figure 2 montre un certain relâchement dans l'application de la DSA: diminution de l'attention octroyée aux comportements appropriés pour la plupart des élèves (sauf Vladina), augmentation de l'attention aux comportements inappropriés pour trois élèves (Vladina, Patrick et Niel).

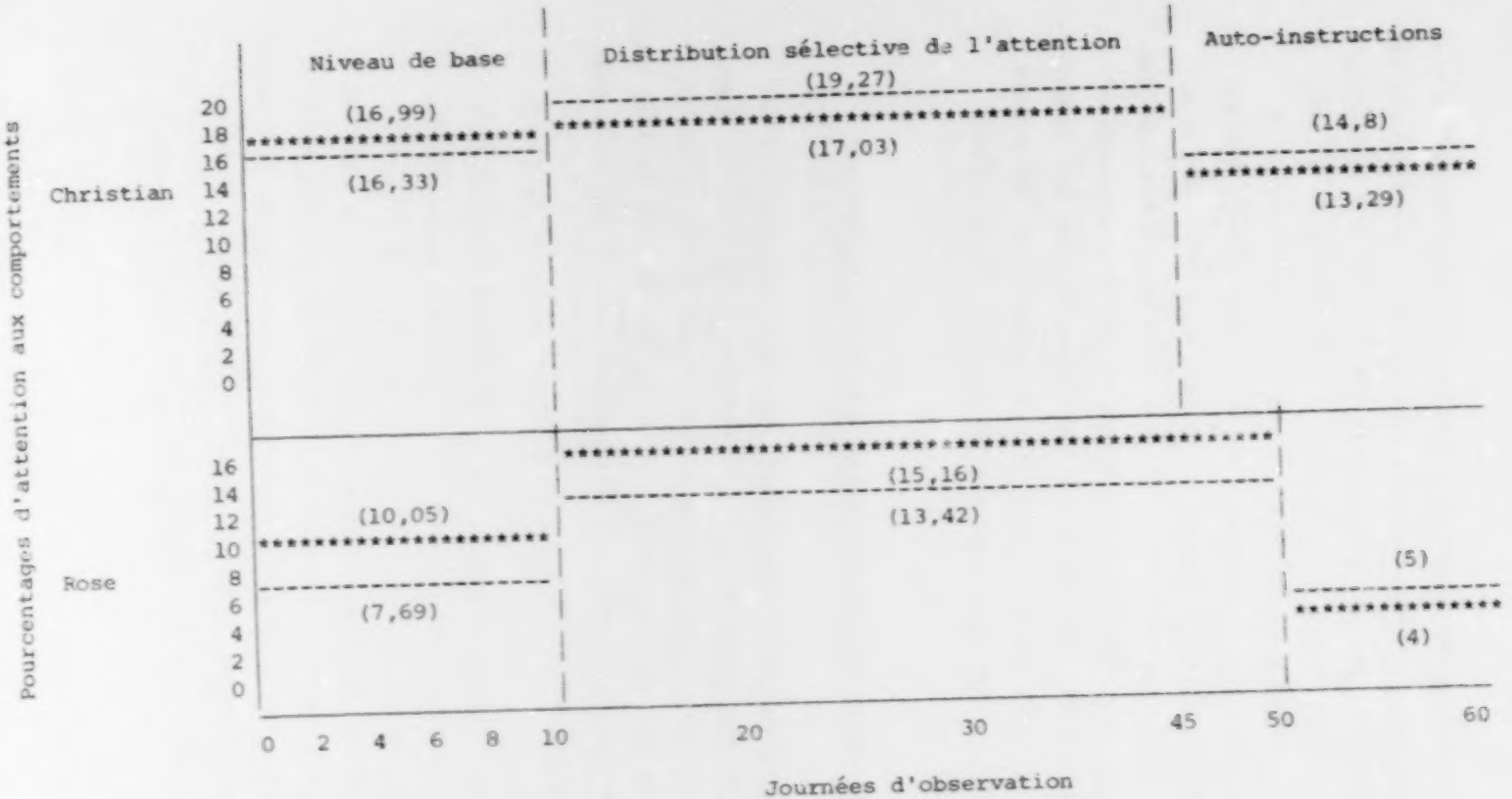


Figure 2 (suite): Pourcentages d'attention octroyés aux comportements appropriés (---) et inappropriés (***) pour chacun des élèves, lors de chaque phase expérimentale.

Il s'avère donc, compte tenu de l'analyse des pourcentages d'attention octroyés aux comportements appropriés et inappropriés par les enseignantes, que la technique de DSA n'a pas été appliquée de façon systématique. Par ailleurs, l'application de la DSA s'est caractérisée particulièrement par son inconstance. En fait, chacun des élèves-cibles, lors de la DSA, a reçu une version différente de la technique en ce sens que, soit les deux principes, soit seulement l'un des deux principes a été appliqué. Ces résultats nous incitent donc à penser que si l'application de la DSA avait été plus adéquate, les augmentations des comportements appropriés auraient pu être plus grandes, ce qui aurait permis d'obtenir une base plus solide pour les interventions subséquentes.

B) Analyse des effets de l'entraînement aux auto-instructions

L'étude des effets de l'entraînement aux auto-instructions qui s'effectue en comparant les pourcentages des comportements appropriés obtenus par chacun des élèves aux phases de DSA et de AI, révèle peu ou pas de changement. En fait, les faibles hausses ou baisses enregistrées témoignent d'une stabilisation des nouvelles acquisitions comportementales.

Ces résultats laissent supposer que l'entraînement aux auto-instructions n'a pas contribué à faire augmenter davantage les comportements appropriés des élèves. Toutefois, la figure 2 montre un certain relâchement dans l'application de la DSA: diminution de l'attention octroyée aux comportements appropriés pour la plupart des élèves (sauf Vladina), augmentation de l'attention aux comportements inappropriés pour trois élèves (Vladina, Patrick et Niel).

On peut donc faire l'hypothèse que si la technique de DSA avait été maintenue au cours de la phase d'auto-instructions, une augmentation supplémentaire des comportements appropriés, due à l'entraînement aux auto-instructions, serait apparue. Cette hypothèse est soutenue par plusieurs recherches qui montrent que l'arrêt de l'utilisation de la technique de DSA provoque un retour des comportements appropriés au niveau de base.

En somme, les effets de l'entraînement aux auto-instructions auraient contribué à masquer la baisse prévue des comportements appropriés suite à la diminution de la technique de DSA. Les auto-instructions s'avèrent donc, en définitive, efficaces.

Interprétation et discussion

L'interprétation des résultats porte sur les effets de l'utilisation de deux techniques (DSA et AI) sur la fréquence des comportements appropriés émis par des élèves identifiés en difficulté d'adaptation. Les analyses rapportées au point Présentation des résultats indiquent tout d'abord une augmentation de la fréquence des comportements appropriés de *la phase de NOB à la phase de DSA*. Toutefois, l'étude des pourcentages d'attention attribués aux comportements appropriés et inappropriés révèle que la technique n'est pas utilisée de façon systématique et constante par les enseignantes. Il est donc permis de supposer qu'une meilleure application de cette technique aurait permis d'atteindre une performance plus élevée.

De plus, la technique d'auto-instructions ne semble pas, à prime abord, favoriser une augmentation des comportements appropriés. Cependant, l'examen des pourcentages d'attention attribués au cours de

la phase d'AI montre que les enseignantes appliquent la technique de DSA de manière encore moins rigoureuse qu'à la phase DSA. En fait, on peut se questionner sur l'efficacité de cette intervention lors de cette période car une baisse importante de son utilisation est observée tout au long de la phase d'AI. En ce sens, le maintien des comportements appropriés peut donc être attribué à l'entraînement aux auto-instructions puisqu'une diminution de l'attention aux comportements appropriés combinée avec une augmentation de l'attention aux comportements inappropriés devraient normalement se solder par une diminution des comportements appropriés. Il est donc permis de croire que le respect des principes de la DSA et une plus grande constance dans son application pourraient, en étant utilisés avec les AI, permettre une augmentation de la fréquence des comportements appropriés.

En résumé, les résultats montrent que les élèves identifiés en difficulté d'adaptation augmentent la fréquence de leurs comportements appropriés suite à l'application de la DSA par les enseignantes et qu'ils les maintiennent par la suite grâce à l'entraînement aux auto-instructions. Il serait cependant avantageux que les enseignantes puissent appliquer plus systématiquement la technique de DSA, ce qui s'est avéré difficile au cours de la présente expérimentation.

En fait, malgré une formation théorique et pratique à l'utilisation de la DSA et une supervision réalisée "in vivo", les enseignantes ont éprouvé certaines difficultés. Plusieurs facteurs explicatifs ont été identifiés. Entre autres, les deux enseignantes qui travaillaient pour la première fois ensemble dans une seule classe ont éprouvé de nombreux problèmes de coordination et d'organisation. Ainsi, la DSA qui exige une grande réciprocité entre les personnes qui l'emploient

était parfois utilisée de façon opposée par les deux enseignantes. A plusieurs reprises, on a pu en effet constater qu'un comportement était renforcé par l'une des enseignantes et immédiatement après, il était ignoré ou puni par l'autre enseignante.

En fonction de ces remarques, il serait donc important, au départ, de voir à la cohésion des enseignantes et au réaménagement du fonctionnement de la classe. Il faudrait également améliorer la méthode ou les moyens de formation des enseignantes de telle sorte qu'elles puissent appliquer la technique de DSA de manière plus structurée. Finalement, il s'avèrerait essentiel d'expérimenter à nouveau l'entraînement aux auto-instructions en prévoyant des moyens de généralisation tels que ceux prévus dans la présente recherche.

IMPACT SOCIAL

Mesures prises pour informer les parents, les maîtres et les élèves de la nature de la portée de ce projet

Plusieurs mesures ont été prises afin d'informer les maîtres, les parents et les élèves de la nature et des objectifs du projet. Tout d'abord, une rencontre réunissant le personnel de direction de l'école, les professionnels non enseignants, les professeurs susceptibles d'être éventuellement impliqués, un orthopédagogue et les personnes responsables de la recherche, a été effectuée afin de préciser la nature et les objectifs de la recherche, de même que l'implication requise pour la réalisation de ce projet.

Par la suite, une deuxième rencontre s'est réalisée avec les personnes qui s'étaient révélées intéressées, afin d'approfondir tous les aspects du projet, soit les mesures, soit l'intervention et l'évaluation. Il est à noter que plusieurs rencontres périodiques avec les

personnes touchées par ce projet se sont effectuées régulièrement tout au long de la recherche.

En ce qui a trait à l'information fournie aux parents, celle-ci s'est faite dans un premier temps en convoquant les parents à une rencontre de groupe où étaient présents la travailleuse sociale et la psychologue de l'école, de même que le professeur et l'orthopédagogue de la classe touchée dans le cadre de cette intervention. Suite à cette rencontre, chacun des parents des six élèves concernés a été rencontré individuellement par la travailleuse sociale afin d'obtenir des informations plus précises sur le milieu familial, l'histoire scolaire, les problèmes présentés à la maison, etc. En plus de permettre la cueillette de données plus approfondies sur le fonctionnement de chaque élève, cette rencontre a permis de répondre plus précisément aux questions de chacun des parents.

Pour ce qui est des élèves, ils ont été informés de la nature du projet seulement au moment où l'intervention individuelle a débuté. Ce mode d'action a été décidé afin d'éviter que les mesures prises avant le début de l'intervention ne soient biaisées par le fait de la connaissance, par les enfants, des objectifs du projet.

Attitude des parents, des maîtres, des élèves et des autres

L'attitude manifestée par les parents lors des rencontres de groupe et individuelle a été très positive. Ils sont tous prêts à collaborer et sont pleinement satisfaits que ce projet se réalise avec leur enfant. Tous les parents se sont d'ailleurs révélés parfaitement conscients du besoin manifesté par leur enfant face aux apprentissages scolaires, à la

motivation exprimée par rapport à l'école et à certains problèmes de comportements. Le seul point difficile semble être, uniquement, au niveau de la langue. En effet, comme mentionné précédemment, plusieurs parents sont immigrants. Leur langue maternelle étant différente du français et de l'anglais, souvent, ils s'expriment par un mélange de deux ou trois langues, ce qui rend la communication très difficile.

En ce qui a trait à l'ensemble des professeurs de l'école, aucune réaction négative n'a été remarquée. Toutefois, le travail réalisé avec les deux enseignantes impliquées dans le projet s'est révélé à certains moments plutôt ardu. Les deux enseignantes se disaient très intéressées par le projet mais, il était difficile pour elles de respecter les exigences posées. Par ailleurs, ces deux enseignantes éprouvaient beaucoup de difficulté à coordonner leur enseignement. Ainsi, il y a souvent eu des frictions, sinon des silences qui venaient troubler le bon fonctionnement de la classe. Il va sans dire que cette situation a constitué un problème relativement important puisqu'un des points fondamentaux dans l'intervention est une bonne coordination des deux enseignantes et une constance, une réciprocité dans leurs actions face aux élèves. Au cours de l'expérimentation, il s'est donc avéré nécessaire de porter une attention toute particulière à ce problème afin que l'intervention puisse se poursuivre sans trop de heurts.

Les élèves, pour leur part, n'ont manifesté aucune difficulté à l'introduction de nouvelles personnes dans la classe. Leur adaptation à cette nouvelle situation s'est faite très rapidement et sans problème.

Pour ce qui est des professionnels non enseignants de l'école: travailleuse sociale, psychologue, direction, ils ont montré un vif intérêt pour ce projet et ont offert une pleine collaboration. Cependant, une difficulté doit être notée: en effet, souvent la mise en place d'un tel projet est perçue comme un service et non pas comme un projet qui vise à développer un nouveau mode d'intervention et la vérification de l'efficacité de cette formule. Cet état de faits entraîne donc parfois une confusion au niveau des rôles et des objectifs de chacun.

REFERENCES

AYLLON, T. et ROBERTS, M.D. (1974). Eliminating discipline problems by strenghtening academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *7*, 71-76.

AZRIN, N.H. et POWERS, M.A. (1975). Eliminating classroom disturbances of emotionally disturbed children by positive practice procedures. *Behavior Therapy*, *6*, 525-534.

BALLARD, K.D. et GLYNN, T. (1975). Behavioral self-management in story writing with elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *8*, 387-398.

BARRISH, H.H., SAUNDERS, M. et WOLF, M.M. (1969). Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *8*, 387-398.

BECKER, W.C., MADSEN, C.H., ARNOLD, C.R. et THOMAS, B.A. (1967). The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. *Journal of Special Education*, *1*, 287-307.

BOLSTAD, O.D., et JOHNSON, S.M. (1972). Self-regulation in the modification of disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *5*, 443-454.

BORNSTEIN, P.H. et QUEVILLON, R.P. (1976). The effects of a self-instructional package on Overactive preschool boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *9*, 179-188.

COBB, J.A. (1971). *Manual for coding academic survival skill. Behavior and teacher/peer response.* Center at Oregon for research in behavioral education of the handicaped: Center on human development, University of Oregon.

DICKIE, R.F. et FINEGAN, Suzan (1977). The long-term effects of self-recording on academic behavior rate in an "emotionally disturbed" boy. *School Application of Learning Theory, 9 (4)*, 38-48.

DRABMAN, R.S., SPITALNICK, R. et O'LEARY, K.D. (1974). Teaching self-control to disruptive children. *In* C.M. Franks et G.T. Wilson (eds.): *Annual Review of Behavior Therapy*, 2, New-York: Bruner-Mazel, 319-332.

FERRITOR, D.E., BUCKHOLDT, D., HAMBLIN, R.L. et SMITH, L. (1972). The noneffects of contingent reinforcement for attending behavior on work accomplished. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 7-17.

FREDERIKSEN, L.W. et FREDERIKSEN, C.B. (1975). Teacher-determined and self-determined token reinforcement in a special education classroom. *Behavior Therapy, 6*, 310-314.

FRIEDLING, Carol et O'LEARY, Susan, G. (1979). Effects of self-instructional training on second-and third-grade hyperactive children: a failure to replicate. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 211-219.

GLYNN, E.L. et THOMAS, J.D. (1974). Effect of cueing on self-control of classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*, 299-306.

KAUFMAN, F.K. et O'LEARY, K.D. (1972). Reward, cost and self-evaluation procedures for disruptive adolescents in a psychiatric hospital school. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 293- 309.

MEICHENBAUM, D.H. et GOODMAN, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology, 77 (2)*, 115-126.

MONTAMBEAULT, R., NADEAU-SAVOIE, Nicole, ARCHAMBAULT, J., OUELLET, G., GAGNE, G., GLADU-BISSONNETTE, Sylvie (1979). *Application de techniques de modification du comportement à la prévention et la rééducation des difficultés en lecture: rapport de recherche.* Montréal: Service aux étudiants, Bureau de la consultation personnelle, C.é.c.M.

O'LEARY, Suzan G. et DUBEY, D.R. (1979). Application of self-control procedures by children: a review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 449-465.

O'LEARY, Susan G., et O'LEARY, K.D. (1976). Behavior modification in the school. *In* H. Leitenberg (ed.). *Handbook of Behavior Modification and Behavior Therapy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 475-515.

ROSENBAUM, M.S. et DRABMAN, R.S. (1979). Self-control training in the classroom: a review and critique. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 467-485.

SCHULMAN, J.L., SUSAN, B.G., STEVENS, T.M. et KUPST, Mary J. (1979). Instructions, feed-back and reinforcement in reducing activity levels in the classroom. *Journal of Applied Beahvior Analysis, 12*, 441-447.

THOMAS, J.D. (1976). Accuracy of self-assessment of on-task behavior by elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*, 209-210.

APPENDICE A

Protocole, verbalisations et tâches

PROTOCOLE

Etape 1

Regarde ce que je fais et écoute bien ce que je dis car tantôt je vais te demander de faire la même chose que moi.

Etape 2

Cette fois, tu fais l'exercice pendant que je dis les mots. Ecoute bien les mots encore une fois.

Etape 3

Cette fois, tu fais l'exercice en disant les mots à haute voix. Tu dois dire à peu près les mêmes mots que moi. Moi, je vais dire les mots à voix basse.

Etape 4

Cette fois, tu fais l'exercice en disant les mots à voix basse et moi je vais les dire juste en bougeant les lèvres, sans faire de sons.

Etape 5

Cette fois, tu fais l'exercice en bougeant seulement les lèvres. Moi je vais dire les mots dans ma tête.

Etape 6

Cette fois, tu fais l'exercice en disant les mots dans ta tête. Moi aussi je vais les dire dans ma tête.

VERBALISATIONS

Tâche 1: regarde tous les dessins. Fais une croix sur celui qui est différent des autres.

Etape 1: (cf. protocole)

Verbalisations:

- *Qu'est-ce que Nicole veut que je fasse?*
- *Nicole veut que je fasse ce travail-là.*
- *O.K., je dois donc m'asseoir à ma place, regarder ma feuille et lire attentivement la consigne. "Regarde tous les dessins. Fais une croix sur celui qui est différent des autres".*
- *Est-ce que j'ai bien compris ce qu'il faut faire? Il faut que je regarde tous les dessins et que je trouve celui qui n'est pas pareil. C'est ça, j'ai bien compris ce qu'il faut faire.*
- *Je regarde le premier, le deuxième, le troisième, ils sont tous pareils jusqu'à maintenant, je continue. Le quatrième, le cinquième, ah! il n'est pas pareil, alors je fais une croix sur le cinquième et le sixième, il est pareil.*
- *Est-ce que j'ai bien réussi? Oui, c'est bien. J'ai trouvé la bonne réponse.*

Etape 2: (cf. protocole)

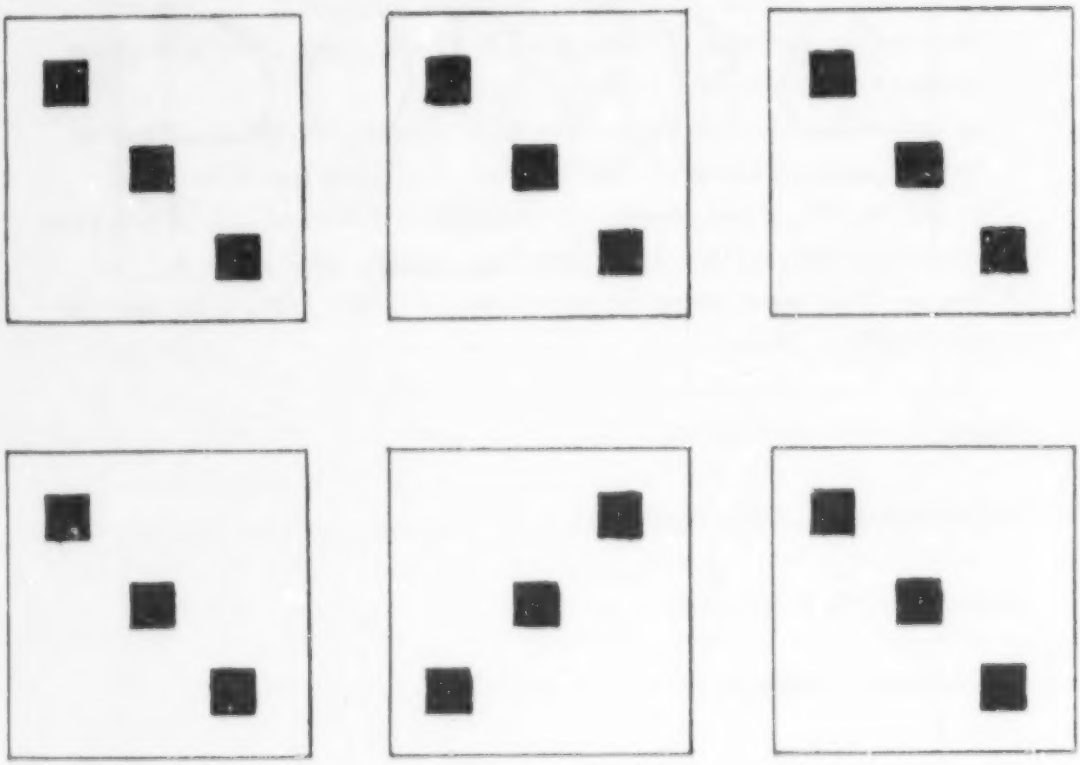
Verbalisations: (cf. ci-dessus)

Etape 3: (cf. protocole)

etc., jusqu'à étape 6.

TACHE I

Regarde tous les dessins. fais une croix sur celui qui est différent des autres.



Tache 2: regarde bien le mot écrit dans le premier carré et écris-le dans le carré blanc.

Etape 1: (cf. protocole)

Verbalisations:

- *Qu'est-ce que Lise veut que je fasse?*
- *Lise veut que je fasse cet exercice-là.*
- *Je dois donc garder le silence, regarder ma feuille et lire attentivement la consigne. "Regarde bien le mot écrit dans le premier carré et écris-le dans le carré blanc".*
- *Qu'est-ce que je dois faire? Je dois regarder le mot et l'écrire dans le carreau blanc en bas. Ca va, j'ai bien compris.*
- *Je lis le mot, c'est pomme. Je commence à l'écrire. P, c'est bien, O, la deuxième lettre, M, je continue, encore un M et un E.*
- *Bon, ça fait pomme comme le mot en haut. C'est bien, j'ai fait ce qu'il fallait faire.*

Etape 2: (cf. protocole)

Verbalisations: (cf. ci-dessus)

Etape 3: (cf. protocole)

etc., jusqu'à étape 6.

TACHE 2

Regarde bien le mot écrit dans le premier carré et écris-le dans le carré blanc.

pomme

Tâche 3: relie chaque mot à son image.

Etape 1: (cf. protocole)

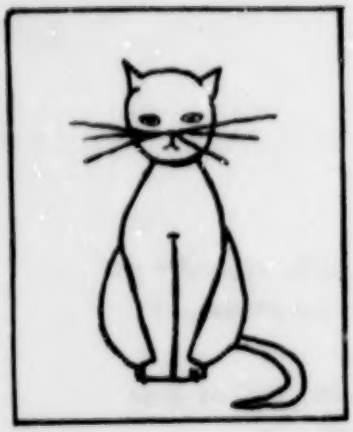
Verbalisations:

- *Qu'est-ce que Nicole veut que je fasse?*
- *Nicole veut que je fasse ce travail-là.*
- *Je dois être assis à ma place, garder le silence et faire mon travail. Si je ne comprends pas, je dois lever ma main. Est-ce que je suis prêt à commencer? Oui, alors je lis la consigne: "Relie chaque mot à son image".*
- *Est-ce que j'ai bien compris ce qu'il faut faire? Oui, je dois trouver le mot qui représente chaque image.*
- *Je commence, la première image, c'est un chat. Ah! le mot chat est là, alors je fais une ligne entre les deux. Ca c'est une auto, le mot auto n'est pas là, mais voiture, c'est la même chose. Ensuite, c'est des fleurs, plante, c'est la même chose. Ca va bien, j'ai trouvé les trois premiers mots. Je continue. Oh!, ça je ne sais pas, ça doit être un dindon alors je fais une ligne pour les relier. Ca c'est facile, c'est un parapluie, encore une ligne. Il reste juste la dernière image, mais ce n'est pas un moulin. J'ai du faire une erreur, c'est un dindon, alors j'efface la ligne entre dindon et le moulin et j'en fais une autre entre le mot et l'image du moulin.*
- *J'ai terminé mon travail, je crois que j'ai tout bon, je suis content de moi.*

Etape 2: (cf. protocole)

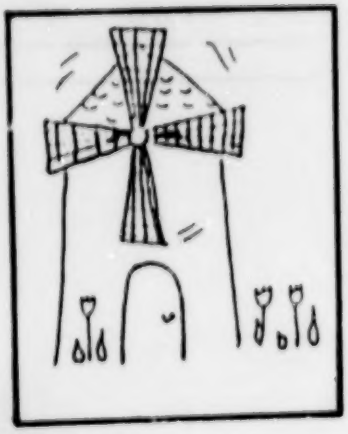
cf., jusqu'à étape 6.

Relie chaque mot à son image.



dindon moulin voiture

plante chat parapluie



Tâche 4: complète les phrases à l'aide des mots.

Etape 1: (cf. protocole)

Verbalisations:

- *Qu'est-ce que Lise veut que je fasse?*
- *Lise veut que je fasse cet exercice-là.*
- *O.K., je dois donc m'asseoir tranquillement à ma place, regarder ma feuille et lire la consigne en silence: "Complète les phrases à l'aide des mots".*
- *Est-ce que j'ai bien compris? Je dois trouver le mot qui va dans chaque phrase. J'ai bien compris, je peux commencer.*
- *Je lis les mots PASCAL, DANS, TROTTE. Maintenant, je lis la première phrase: le cheval...sur la rue. Ca doit être le cheval DANS sur la rue. Ca ne va pas du tout! J'essaie un autre mot. J'efface. Le cheval TROTTE sur la rue. Ah! ça c'est mieux. Milou dort...sa niche. Milou dort DANS sa niche. C'est bien! La dernière phrase, ...arrache la ficelle. Il reste seulement un mot, c'est PASCAL, alors, PASCAL arrache la ficelle.*
- *J'ai fait toutes les phrases, j'ai tout réussi, je vérifie une dernière fois. C'est parfait.*

Etape 2: cf. protocole)

etc, jusqu'à étape 6.

TACHE 4

Complète les phrases à l'aide des mots.

le cheval _____ sur la rue.

Milou dort _____ sa niche.

_____ arrache la ficelle.

Tâche 5: encercle deux lettres pareilles. Fais la même chose avec toutes les autres lettres pareilles. Place les lettres qui restent en ordre. Ecris le mots sur la ligne.

Etape 1: (cf. protocole)

Verbalisations:

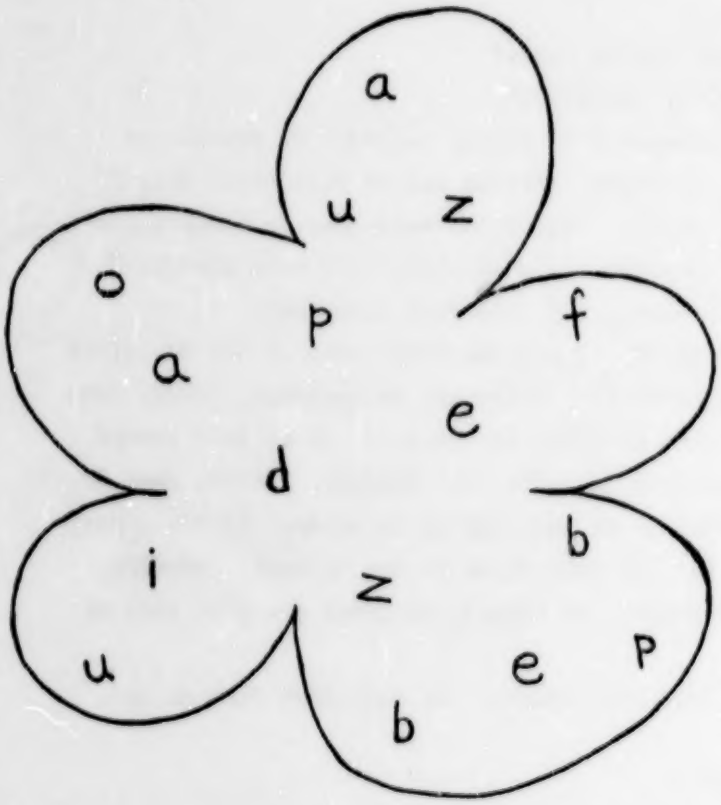
- *Qu'est-ce que Nicole veut que je fasse?*
- *Nicole veut que je fasse ce travail-là.*
- *Je dois garder sur mon bureau, juste ce qui est nécessaire pour faire l'exercice: un crayon et une efface. Je garde le silence et je lis la consigne: "Encercle deux lettres pareilles. Place les lettres qui restent en ordre. Ecris le mots sur la ligne".*
- *Qu'est-ce que je dois faire? Je dois faire un cercle autour des lettres qui sont pareilles. Après, je vais mettre en ordre les lettres qui vont rester et je vais écrire le mot sur la ligne en bas.*
- *J'ai bien compris, alors je commence. Ca, c'est un A et il y en a un autre, alors je fais un cercle autour des deux A. C'est bien, je continue et je fais la même chose avec toutes les autres lettres pareilles, Z, U, P, B, E. Il reste F, O, D, I. Je mets les lettres en ordre, DOFI, ce n'est pas un mot, j'essaie encore, FIDO. Oui, c'est ça, c'est le nom d'un chien. Alors, j'écris le mot FIDO sur la ligne en bas. C'est bien.*
- *C'est parfait, j'ai bien fait tout ce qu'il fallait que je fasse.*

Etape 2: (cf. protocole)

etc., jusqu'à étape 6.

TACHE 5

Encercle deux lettres pareilles. Fais la même chose avec toutes les autres lettres pareilles. Place les lettres qui restent en ordre. Ecris le mot sur la ligne.



le mot caché est: _____

Tâche 6: place les mots dans la bonne boîte

Etape 1: (cf. protocole)

Verbalisations:

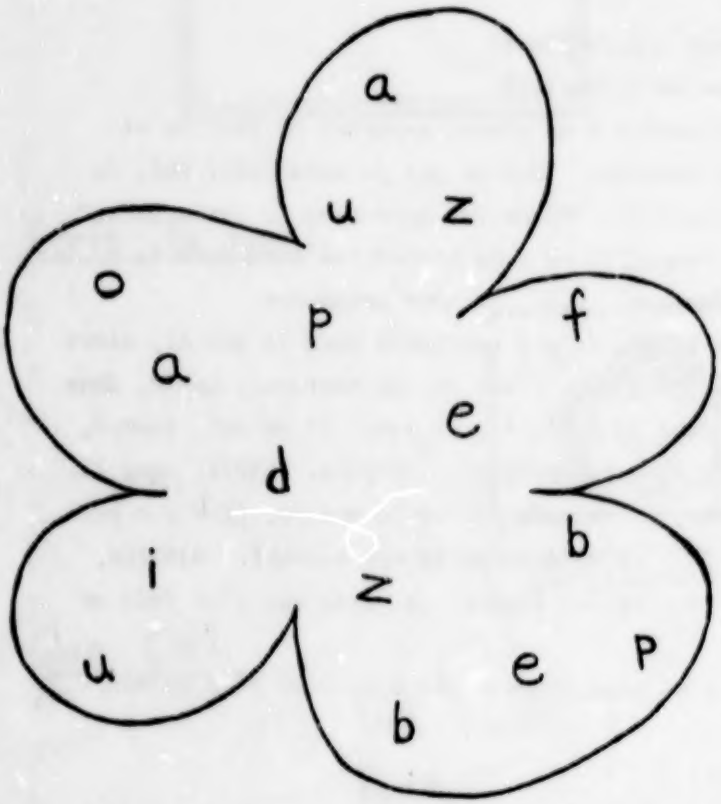
- *Qu'est-ce que Lise veut que je fasse?*
- *Lise veut que je fasse ce travail-là.*
- *O.K., je dois donc m'asseoir à ma place, regarder ma feuille et lire attentivement la consigne. Est-ce que je suis prêt? Oui, je suis bien assis et attentif: "Place les mots dans la bonne boîte".*
- *Est-ce que j'ai bien compris? Je dois placer les mots dans la boîte où il y a le même son. O.K., je peux commencer.*
- *Le premier mot, c'est LAINE, il y a une boîte avec le son AI, alors j'écris LAINE dans la boîte AI. C'est ça, je continue, LAPIN, dans la boîte IN. POIRE, dans la boîte AI. Ah non! Je me suis trompé, j'efface et je l'écris dans la boîte OI. Parfait. SAPIN, dans IN. FAIRE, dans AI. Bouche, je ne sais pas où le mettre, il n'y a pas de boîte pour ce son-là. Je vais faire le mot suivant. MEMOIRE, dans OI. J'ai rempli toutes les lignes, je crois que j'ai fait ce qu'il fallait faire.*
- *Bon, j'ai terminé et j'ai tout réussi. Je suis bien fier de moi.*

Etape 2: (cf. protocole)

etc., jusqu'à étape 6.

TACHE 5

Encercle deux lettres pareilles. Fais la même chose avec toutes les autres lettres pareilles. Place les lettres qui restent en ordre. Ecris le mot sur la ligne.



le mot caché est: _____

Tâche 6: place les mots dans la bonne boîte

Etape 1: (cf. protocole)

Verbalisations:

- *Qu'est-ce que Lise veut que je fasse?*
- *Lise veut que je fasse ce travail-là.*
- *O.K., je dois donc m'asseoir à ma place, regarder ma feuille et lire attentivement la consigne. Est-ce que je suis prêt? Oui, je suis bien assis et attentif: "Place les mots dans la bonne boîte".*
- *Est-ce que j'ai bien compris? Je dois placer les mots dans la boîte où il y a le même son. O.K., je peux commencer.*
- *Le premier mot, c'est LAINE, il y a une boîte avec le son AI, alors j'écris LAINE dans la boîte AI. C'est ça, je continue, LAPIN, dans la boîte IN. POIRE, dans la boîte AI. Ah non! Je me suis trompé, j'efface et je l'écris dans la boîte OI. Parfait. SAPIN, dans IN. FAIRE, dans AI. Bouche, je ne sais pas où le mettre, il n'y a pas de boîte pour ce son-là. Je vais faire le mot suivant. MEMOIRE, dans OI. J'ai rempli toutes les lignes, je crois que j'ai fait ce qu'il fallait faire.*
- *Bon, j'ai terminé et j'ai tout réussi. Je suis bien fier de moi.*

Etape 2: (cf. protocole)

etc., jusqu'à étape 6.

Texte : lis le Texte

Carole arrive
Luc lave Fido
Fido se fâche

Ecris le nom:

_____
_____

Que fait

Luc	se fâche
Fido	lave
Carole	arrive